

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: PERSPECTIVAS DOCENTES

PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL AND THE SOCIAL MARKERS OF  
DIFFERENCE: TEACHERS' PERSPECTIVES

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y MARCADORES SOCIALES DE DIFERENCIA:  
PERSPECTIVAS DE DOCENTES

Mariana Dimes Vicente<sup>1</sup>  
Elisabete dos Santos Freire<sup>2</sup>

### Resumo

Presentes em todas as instituições sociais, os marcadores sociais da diferença se evidenciam no cotidiano escolar e no ensino da Educação Física. A construção de uma Educação Física crítica e libertadora, pautada na justiça social, demanda que o debate sobre as diferenças e as diferentes formas de desigualdade sejam intencionalmente inseridas no currículo. O objetivo desta pesquisa foi compreender por que professoras e professores de Educação Física decidiram fazer dos marcadores sociais da diferença um tema do currículo escolar, e analisar como eles e elas constroem práticas pedagógicas que visam abordar o tema em suas aulas. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com a participação de oito professoras e professores de Educação Física. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, interpretadas com a aplicação da Análise Temática. A experiência social e familiar, assim como a concepção crítica de educação e de Educação Física foram apontados por eles e elas como os fatores que estimularam a inserção intencional e sistematizada dos marcadores sociais como temática do currículo escolar. As relações étnico-raciais e de gênero foram os marcadores predominantes nos relatos analisados, mas as relações socioeconômicas e a orientação sexual também foram mencionadas. Por fim, podemos destacar a importância de escutar esses relatos e entender que esses saberes podem ser uma ferramenta poderosa para inspirar outras/outros docentes em suas ações pedagógicas, por uma Educação Física Escolar democrática, pautada na justiça social.

**Palavras-chave:** Escola; Consciência Crítica; Justiça Social.

### Abstract

Social markers of difference are present in all social institutions and are visible in everyday school life and Physical Education classes. Developing a critical and emancipatory Physical Education that is based on social justice requires intentionally including discussions about difference and various forms of inequality in the curriculum. This study aimed to understand why Physical Education teachers choose to include Social Markers of Difference as a curriculum theme and to analyze how they develop teaching practices to address this topic in their classes. A qualitative study was conducted with eight Physical Education teachers. Data were collected through individual semi-structured interviews and analyzed using Thematic Analysis. Experiences from social and family backgrounds, along with a critical view of education and Physical Education, emerged as the main factors encouraging the deliberate and systematic inclusion of social markers

<sup>1</sup> Mariana Dimes Vicente, marianadimes@hotmail.com, Universidade São Judas Tadeu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-5102>.

<sup>2</sup> Elisabete dos Santos Freire, prof.elisabetefreire@usjt.br, Universidade São Judas Tadeu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>.



in the curriculum. Ethnic-racial and gender relations were the most frequently mentioned markers, although socio-economic status and sexual orientation were also noted. Ultimately, it is vital to highlight the value of listening to these stories and recognizing that such knowledge can be a powerful tool to inspire other teachers, fostering a democratic Physical Education grounded in social justice.

**Keywords:** School; Critical consciousness; Social justice.

### Resumen

Presentes en todas las instituciones sociales, los marcadores sociales de la diferencia se manifiestan en la vida cotidiana escolar y en la enseñanza de la Educación Física. La construcción de una Educación Física crítica y liberadora, basada en la justicia social, exige que el debate sobre las diferencias y las distintas formas de desigualdad sea intencionalmente incorporado al currículo. El objetivo de esta investigación fue comprender por qué profesoras y profesores de Educación Física decidieron incluir los Marcadores Sociales de la Diferencia en el currículo escolar y analizar cómo construyen prácticas pedagógicas para abordar este tema en sus clases. Para alcanzar este objetivo, se realizó una investigación cualitativa con la participación de ocho docentes de Educación Física. Se llevaron a cabo entrevistas individuales semiestructuradas, interpretadas mediante Análisis Temático. Las experiencias sociales y familiares, así como una concepción crítica de la educación y de la Educación Física, fueron señaladas como los factores que motivaron la inclusión intencional y sistemática de los marcadores sociales como tema curricular. Las relaciones étnico-raciales y de género fueron los marcadores más destacados en los relatos analizados, aunque también se mencionaron las relaciones socioeconómicas y la orientación sexual. Finalmente, cabe destacar la importancia de escuchar estos relatos y comprender que estos saberes pueden ser una herramienta poderosa para inspirar a otros/as docentes en sus prácticas pedagógicas, en busca de una Educación Física Escolar democrática y basada en la justicia social.

**Palabras clave:** Escuela; Conciencia Crítica; Justicia Social.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem se intensificado a produção de trabalhos que buscam compreender como professores e professoras de Educação Física procuram concretizar práticas pedagógicas críticas na Educação Básica, comprometidas com a justiça social (Filgueiras *et al.*, 2024; Philpot, 2015, 2023; Gerdin *et al.*, 2020; Scoringe; Philpot; Bruce 2021; Meir, 2020). Os resultados encontrados evidenciam uma influência importante da concepção freireana, sendo possível identificar a valorização do diálogo entre docentes e estudantes, que aparece na elaboração conjunta do currículo e das aulas, por exemplo (Meir, 2020; Scoringe; Philpot; Bruce, 2021). Somado ao diálogo, a problematização das temáticas escolhidas também foi identificada no trabalho realizado por Gerdin *et al.* (2020) como forma de estimular a conscientização dos estudantes.

A análise desses estudos nos permitiu constatar que a implementação de pedagogias críticas no ensino da Educação Física passa também pelo diálogo sobre a desigualdade social. Analisando estudos brasileiros recentes sobre a justiça social, Filgueiras *et al.* (2024) constataram que a desigualdade social tem sido o tema central das pesquisas e das práticas desenvolvidas. Gerdin *et al.* (2020) e Philpot *et al.* (2021) também identificaram a preocupação de professores e professoras com a construção de aulas nas quais a desigualdade seja discutida. Entretanto, muitas vezes, essa discussão aborda apenas fatores internos à escola, procurando criar equidade durante as aulas. Nesses dois

estudos, a autoria argumenta sobre a necessidade de trazer a construção social da desigualdade como tema curricular, ampliando o debate.

A necessidade e a importância de provocar a reflexão sobre a realidade social – sendo a desigualdade parte dela – foi afirmada por Paulo Freire, em sua obra. Ela pode ser percebida no livro *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, quando o autor afirma:

O que educadoras e educadores progressistas precisam fazer é trazer a vida mesma para dentro de suas salas de aula. Fazendo uma leitura crítica da cotidianidade, analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter aos educandos exemplos de discriminação retirados da experiência do dia a dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio. Analisá-los como pontos de agressiva contradição ao que venho chamando vocação para o ser mais de mulheres e de homens que, ao longo da história, se veio constituindo como sua natureza. (Freire, 1994, p. 155-156).

Partindo dessa premissa, entendemos que a desigualdade social, com frequência, manifesta-se a partir de marcadores sociais da diferença, definidos por Melo, Malfitano e Lopes (2020, p. 13) como “[...] uma ferramenta teórico-conceitual para análises de sistemas e categorias de classificação que organizam a vida social, possibilitando a compreensão dos sistemas de desigualdade e produção de assimetrias”.

Como explica Santos (2017), historicamente, a escola vem se constituindo como espaço em que se busca uma homogeneidade, negando assim as diferenças. A partir desta negação, muitas vezes, ela produz a desigualdade e participa do processo de classificação e de constituição dos marcadores sociais da diferença. Entretanto, tomando como fundamento as concepções de Paulo Freire (1994), acreditamos que a escola pode também ser o local em que a construção dos marcadores pode ser problematizada.

Assim, assumimos uma abordagem de pesquisa crítica, que tem como objetivo a transformação social e a busca da construção de uma sociedade mais justa. Inspirada em Freire, hooks (2017) nos apresenta a ideia de educar, com base em uma pedagogia transformadora e pautada na prática da liberdade, de forma que as alunas e os alunos assumam responsabilidade pelas suas próprias escolhas e aprendizagem, abordando temáticas que incluam a consciência de raça, de sexo e de classe social.

Para a autora, a sala de aula deve ser entendida como um espaço comunitário, em que o corpo docente não seja o único responsável pela dinâmica da aula. Nesta perspectiva, torna-se extremamente necessário valorizar a presença de cada estudante e reconhecer que todos influenciam e contribuem na dinâmica de aprendizagem, possibilitando o pensar e repensar em um ensino que permita as transgressões. Nesta perspectiva, são levadas em consideração as experiências das/dos discentes, bem como suas representações sociais, suas formas de compreender e atuar no ambiente em que estão inseridos. Para que isso seja possível, torna-se necessário incluir os marcadores sociais da diferença como tema do currículo escolar.

Compreender como renda, raça-etnia, gênero e orientação sexual – assim como outros marcadores sociais da diferença – se apresentam e são construídos no contexto da Educação Física é fundamental para que possamos construir uma

ação pedagógica coerente com os objetivos fundamentais brasileiros, expressos no artigo 3º da Constituição Federal. Entendemos que é responsabilidade de todo o professorado “[...] promover o bem de todos, *sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”, como determina o inciso IV deste artigo (Brasil, 1988, *itálico nosso*). Esta responsabilidade social de professoras e professores tem sido destacada nos documentos curriculares oficiais da Educação Física, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), embora de forma pouco aprofundada, também traz em seu texto a defesa de uma prática educacional comprometida com a equidade e o estabelecimento de relações sociais marcadas pelo reconhecimento e valorização da diversidade humana, assim como pela luta contra qualquer forma de discriminação.

Entre os estudos que analisam os marcadores sociais da diferença no ensino da Educação Física, podemos encontrar alguns relatos sobre experiências pedagógicas em que esses marcadores são tematizados. Rocha, Oliveira e Machado (2017) contribuíram para a promoção do respeito à diversidade e discussões sobre preconceito a partir da vivência do ensino da capoeira. Araújo e Freire (2017) realizaram um projeto que envolveu um grupo de estudantes a analisar como as relações de gênero aparecem durante a Educação Física e a prática esportiva. Farias *et al.* (2021) desenvolveram um projeto que tinha como objetivo contribuir para a valorização e o reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos povos das culturas africanas e indígenas. Velloso *et al.* (2023) apresentam uma experiência desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, promovendo o debate sobre como gênero, classe, raça, inclusão e religião atravessam a constituição das práticas corporais que envolvem as lutas.

Esses e outros trabalhos nos permitem compreender que há professoras e professores de Educação Física que incluem os marcadores sociais da diferença e a desigualdade social entre os temas que constituem o currículo que realizam. O que tem estimulado essas/esses docentes? Como professoras e professores inserem os marcadores sociais da diferença em suas aulas, a fim de proporcionar uma educação democrática, pautada na justiça social?

Assim, em busca de respostas para esses questionamentos, realizamos o presente estudo, com o objetivo de compreender por que professoras e professores de Educação Física decidiram fazer dos marcadores sociais da diferença um tema do currículo escolar, e analisar, a partir dos relatos docentes, como eles e elas constroem práticas pedagógicas que permitam abordar os marcadores sociais da diferença em suas aulas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos neste projeto, foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa, que procura se aproximar do contexto da realidade a ser investigada e que busca compreender os significados, crenças e ideias das pessoas que participam da pesquisa sobre o tema investigado (Bogdan; Biklen, 1994). Esta pesquisa é também descritiva, à medida em que tem por limitação apresentar e interpretar a realidade investigada, sem a intenção de nela intervir (Triviños, 1987).

Para sua concretização, a pesquisa exigiu a seleção de participantes que apresentassem como característica ser professor ou professora que insere os marcadores sociais da diferença como tema de suas aulas. Desse modo, os participantes foram intencionalmente selecionados (Gil, 2008). Para identificar essas/esses participantes, utilizamos como critério a acessibilidade e procuramos identificar pessoas com o perfil necessário, a partir do contato com docentes que fazem parte de nossa rede de conhecimento. Inicialmente, informalmente, seguimos a indicação das professoras e professores e estudantes do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade São Judas, questionando se conheciam docentes que atendessem aos critérios de inclusão propostos e, assim, ampliamos a rede de contatos. Também solicitamos às/aos participantes outras indicações de professores conhecidos que também incluíssem os marcadores sociais como tema de suas aulas.

Ao identificarmos possíveis participantes, enviamos um convite por *email*, juntamente com um link para o preenchimento de um formulário, no qual cada docente, após confirmar seu interesse e disponibilidade para participar do estudo, compartilhou algumas informações sobre sua formação inicial e continuada, além de apresentar o tempo de experiência e informações profissionais. Após este processo, oito professores e professoras concordaram em participar da segunda parte do estudo, quando foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Bogdan; Biklen, 1994).

As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram entre 43 e 72 minutos de duração. Como professores e professoras residem em diferentes cidades da Região Sudeste do Brasil, as entrevistas foram realizadas virtualmente, para possibilitar sua participação. A entrevista estruturada está entre as mais frequentes nas pesquisas qualitativas e tem como uma de suas principais qualidades a flexibilidade na interação entre entrevistado e entrevistador, permitindo que o pesquisador adeque a ordem de questões presentes no roteiro previamente elaborado e que insira questões que permitam detalhar ou aprofundar as informações apresentadas pelos entrevistados (Kallio *et al.*, 2016; Kvale, 2007).

Foi realizada a gravação e a transcrição de todas as entrevistas, para, em seguida, realizar a Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2019). Nesta perspectiva, as pesquisadoras tiveram papel central na interpretação das informações e na criação dos temas, a partir de um processo reflexivo e coerente com os pressupostos teóricos assumidos. Assim, iniciamos nosso processo reflexivo, elaborando notas durante e após a conclusão das entrevistas. A continuidade da análise aconteceu no momento das transcrições, quando revisitamos o diálogo estabelecido. Ao iniciarmos a leitura das transcrições, e diante das muitas informações produzidas, optamos por criar as seguintes questões orientadoras da análise: Por que professores e professoras acreditam que a discussão sobre a desigualdade deve acontecer nas aulas de Educação Física? De que forma os professores e as professoras relatam inserir a desigualdade como tema de suas aulas? Quais foram os temas escolhidos?



No decorrer da análise, para cada questão de pesquisa, foram criadas tabelas com quatro colunas, para cada participante, o que nos permitiu selecionar trechos das entrevistas e identificar possíveis temas. Na etapa seguinte, esses temas foram revistos, definidos e renomeados, até a definição final, que possibilitou a produção e a discussão dos resultados (Braun; Clarke, 2019)

Todos os procedimentos aqui descritos foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu (CAAE 57845122.5.0000.0089).

## OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA COMO TEMA: RELEVÂNCIA E SIGNIFICADO

Para iniciar a descrição das informações obtidas durante o processo da pesquisa, apresentamos algumas das características das seis professoras e dos dois professores que aceitaram participar desta pesquisa. A professora com menor idade tem vinte e dois anos e a professora com maior idade tem quarenta e oito anos. Todas as pessoas participantes atuam na rede pública de ensino e possuem mais de três anos de experiência no ensino da Educação Física. No quadro 1, detalhamos outras informações consideradas relevantes.

Quadro 1 – Identificação e formação profissional

Identificação		Formação profissional	
Nome e duração	Idade	Ano de formação	Tempo de experiência
Laura 1h10m47s	36	2008	14 anos
Luz 51m	37	2008	14 anos
Marcos 45m55s	33	2011	11 anos
Denise 43m59s	33	2011	8 anos
Tiago 1h12m25s	34	2008	13 anos
Vitória 56m58s	48	1999	11 anos
Márcia 1h10m06s	33	2015	3 anos e 8 meses
Luana 1h02s	29	2015	4 anos

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível verificar que todas e todos têm tempo de experiência, e que cinco, entre os oito, atuam na Educação Básica há mais de dez anos. Elas e eles cumprem uma jornada que varia entre 30 e 40 horas semanais e, com exceção de Denise e Marcos, a jornada é cumprida em uma única escola. O Ensino Fundamental é o nível em que atuam sete dos oito participantes (Quadro 2).

Durante os relatos de cada participante, sobre sua trajetória profissional, pudemos perceber que a escolha pelo curso de graduação em Educação Física se deu pelo gosto e prática de diferentes modalidades esportivas em sua infância e adolescência. Constatamos, também, que nenhuma das pessoas participantes tinha, em seu ingresso, o objetivo principal de estar na escola e trabalhar com a educação. Hoje, quase todas as professoras e professores entrevistados atuam exclusivamente na Educação Básica. Uma professora e um professor atuam também no Ensino Superior e uma docente atua em projeto educacional extraescolar. É importante enfatizar que, entre as/os entrevistadas/os, temos apenas uma docente que leciona no Ensino Médio.

Quadro 2 – Atuação profissional

Nome	Carga horária semanal	Nº de escolas em que atua	Nível de ensino	Rede de Ensino
Laura	40h/a	1	Ensino Médio	Instituto Federal São Paulo
Luana	30h/a	1	Ens. Fundamental I e II	Prefeitura de São Paulo
Marcos	40h/a	2	Ens. Fundamental II	Rio De Janeiro
Denise	40h/a	3	Educação Infantil e Ens. Fundamental I	Prefeitura de Santo André
Tiago	30h/a	1	Ens. Fundamental I	Prefeitura de São Paulo
Vitória	30h/a	1	Ens. Fundamental I e II	Prefeitura de São Paulo
Márcia	40h/a	1	Educação Infantil e Ens. Fundamental I	Prefeitura de Santo André
Luz	30h/a	1	Educação Infantil e Ens. Fundamental I	Prefeitura de Santo André

Fonte: elaborado pelas autoras.

No momento da entrevista, procuramos identificar as perspectivas de cada participante sobre o ensino da Educação Física na escola. Assim, questionamos sobre os objetivos que elas e eles buscam atingir, bem como o que mais lhes agrada e desagrada em sua atuação. A partir das declarações, foi possível perceber que a concepção crítica de educação se expressa nas declarações docentes, que explicitam a busca por fazer de suas aulas espaço para a mudança social. Identificamos, ainda, a intencionalidade de possibilitar a aprendizagem

significativa, estimular a conscientização de alunos e alunas, buscando a construção de uma sociedade menos injusta.

Como já afirmava Paulo Freire (1994), trazer a realidade das alunas e alunos como tema das aulas é essencial para que se possa construir uma consciência crítica, contribuindo para a justiça social e uma possível transformação da sociedade. Segundo hooks (2020, p. 34), “[...] o pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes”. Assim, para que haja pensamento crítico, é necessário que todos os participantes do processo estejam engajados na sala de aula. Trazer as experiências das alunas e alunos contribui para que se sintam participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Fazer a gestão de uma sala de aula que se caracterize como um espaço dialógico, onde todas as vozes e experiências importam, pode levar ao maior interesse das/dos discentes e assim resultar em uma aprendizagem com significado. Nesta perspectiva, hooks (2017) nos apresenta a pedagogia engajada, que traz a ideia de que aprendemos melhor quando há interação entre discentes e docentes. Para a autora, “[...] todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energicamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles” (hooks, 2017, p. 118).

A intenção de transformar a sociedade e torná-la mais justa é outro aspecto fundamental da perspectiva crítica da educação e pode ser percebida nos relatos das pessoas participantes, como é possível exemplificar nos trechos que destacamos a seguir:

*Então, eu almejo que os estudantes tomem consciência que isso existe e existe no mundo das práticas corporais e que eles não repliquem isso na sociedade, que eles não repliquem isso no mundo que eles vivem, que eles não repliquem isso quando eles forem fazer uma atividade de lazer por exemplo, quando eles forem jogar, quando eles forem conversar de um assunto das práticas corporais que eles consigam transformar a sociedade assim. (Laura).*

*[...] eu me apaixonei pela educação em si, as possibilidades, a importância dela socialmente, a importância dela para as crianças, a luta diária que é para manter uma educação de qualidade que de fato contribua para a sociedade, para transformar ela e não só para perpetuar o que já tem. (Denise).*

A partir desses discursos, percebemos a luta das/dos docentes por um ensino de qualidade que busque uma educação escolar crítica e libertadora, na qual se procure espaço e se ofereça estratégias para que alunas e alunos, seres políticos e reflexivos, sejam protagonistas da sua aprendizagem. Trabalhar com a temática dos marcadores sociais da diferença contribui para que tenhamos uma justiça curricular dentro das nossas escolas. Mas, ainda, sofremos resistência por parte da sociedade, que não consegue compreender a Educação Física e todas as suas potencialidades. Podemos exemplificar esta afirmação a partir das respostas



obtidas ao questionarmos professoras e professores sobre o que mais lhes desagradava no exercício da docência, como no trecho da entrevista de Marcos:

*Me desagrada muito quando outros colegas de outras áreas ou da nossa área ainda nos tratam com um olhar reducionista. Um olhar preconceituoso ainda tem muito, em vários espaços. Às vezes eu acho, eu participo de alguns coletivos, algumas rodas e tal e aí muita gente me pergunta – Cara, como assim? O que você está fazendo? Como assim você discute marcadores sociais com a Educação Física? (Marcos).*

A fim de tentar compreender os significados que orientam a prática pedagógica das/dos docentes, durante a entrevista, professoras e professores relataram os fatores que as/os levaram a trabalhar com os marcadores sociais da diferença. Fica evidente a importância da formação inicial, mencionada por seis docentes. Destacamos, a seguir, trechos das entrevistas de Denise e Márcia:

*Eu, desde a graduação, já me incomodava com algumas questões e, estudando currículo e as teorias pós-críticas, que trazem os marcadores não só de classe social, mas de gênero, o de raça; estudando um pouco mais, começou a fazer sentido. Parecia mais com uma educação que eu acredito. (Denise).*

*[...] quando eu cheguei (no curso de) Educação Física, na USP, eu mudei completamente o meu olhar sobre a educação. Lá eu conheci diferentes abordagens de Educação Física. (Márcia).*

Consideramos interessante também o fato de alguns destacarem possíveis influências vindas de sua experiência na vida universitária, para além das disciplinas cursadas. Marcos e Luana mencionam a importância da participação em grupos de estudo. Denise e Vitória destacam a relevância da participação nos Centros Acadêmicos de suas Universidades. Vitória também afirma que seu envolvimento em outras atividades estudantis, como no núcleo de Consciência Negra da USP, influenciou seu olhar para os marcadores sociais da diferença. Laura, por sua vez, relata que foi a experiência com o estágio obrigatório que lhe apresentou a escola e estimulou seu olhar para a área. A formação continuada é apontada como fator importante por Vitória e Luz.

As/os participantes também declaram haver outras experiências consideradas relevantes. Luz afirma que, em sua família, a discussão sobre os marcadores sociais se fazia presente desde a sua infância. Além disso, ela acredita que identidade étnica tem grande impacto em sua docência.

*[...] então, eu sou filha de militantes e aí, pela própria questão da militância, minha mãe quase não ficava em casa é... militando, então eu sempre acompanhei a discussão antirracista (...). Educação das relações étnico-raciais é compromisso étnico – desde que me entendi por ser negra, ou seja, desde sempre – trabalhar essas questões. (Luz).*

O lugar de fala também é destacado por Vitória. A professora argumenta que sua orientação sexual é fato marcante na importância que ela atribui ao trabalho com a temática gênero em suas aulas.

*Claro que o meu lugar de fala é muito importante. Me coloco como uma pessoa não binária, lésbica. Então, no lugar de fala com relação à orientação sexual e com relação ao gênero é latente né? E eu fui estudar isso, essa questão do preconceito dentro da escola. (Vitória).*

## **OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS E PROFESSORES**

Ao entrevistar professoras e professores, buscamos conhecer como procuram abordar os marcadores sociais da diferença em suas aulas, identificando os temas selecionados, a metodologia declarada e como planejam sua prática. Embora não tenhamos acompanhado as aulas implementadas, os relatos docentes nos permitem compreender a sua intencionalidade, além de identificar experiências que eles e elas consideram relevantes.

A partir do diálogo, identificamos percepções diferentes entre os/as participantes. Vitória e Luz argumentam que o trabalho com os marcadores sociais da diferença está na prática e nas discussões do dia a dia, ou seja, não precisa ser planejado para ser trabalhado. Na opinião das professoras, o trabalho com a temática já deveria estar enraizado na prática profissional, como uma forma de luta e resistência.

*Se é para colocar conteúdo eu coloco, é jogos e brincadeiras africanos. Se é para colocar de específico, sim! Mas, em 98% das vezes, ela não aparece no planejamento, porque é isso: não deveria aparecer. Isso deveria ser já coisa do próprio professor. (Luz).*

*É assim, aparece no dia a dia, não tem jeito. Por isso – eu cheguei a comentar com você – isso está na nossa prática. Não é algo que eu estou pensando em fazer ou só pensando em fazer. Está no dia a dia. Qualquer coisa apareceu, eu faço uma intervenção; apareceu uma discussão, apareceu qualquer questão, eu faço uma intervenção. Não tem jeito. Por mais que eu tente falar “não vou fazer uma intervenção”, vou, já fiz. (Vitória).*

Ainda que os argumentos sejam válidos e que os marcadores sociais se mostrem a todo o momento nas escolas, a ação planejada e refletida pode permitir a criação de experiências de sensibilização e de problematização mais adequadas a cada turma. Este entendimento é predominante entre as pessoas participantes. Laura, Tiago, Denise, Marcos, Luana e Márcia declaram planejar suas aulas para tratar os marcadores sociais de forma intencional e acreditam ser fundamental a elaboração desse planejamento:

*[...] problematizar essas questões exige sim, um bom planejamento, uma boa preparação do professor, para não ficar só no mesmo. Eu tento fazer isso nas minhas aulas. Não que seja fácil; eu busco fazer isso sempre. (Marcos).*

*Olha, eu acho que um dia ou outro você não planejar é uma coisa. Agora, sempre? Eu fico pensando. Você quer trabalhar, trazer fotos, trazer o filme. Não dá para ser assim na hora. Eu tenho que ter uma antecedência, até para saber se você tem elementos para conseguir passar. E construir uma ideia... Olha, vai começar por aqui, porque eu quero que eles comecem. Vai desconstruindo, vai chegando aos poucos. Aí, chegou aqui, onde eu quero chegar. Não sei, eu fico pensando é nessa sequência. (Márcia).*

Em alguns casos, os/as estudantes são envolvidos/as no planejamento, como relata Laura:

*No início de 2020, a gente (estava) tematizando o voleibol na escola e aí entrou a pandemia. A gente fez um replanejamento juntos e a gente estava discutindo voleibol. Estava muito em voga no momento da discussão da Tiffany, a atleta transsexual no voleibol... (Laura).*

Segundo Araújo e Freire (2017), não basta abordar os marcadores sociais apenas quando surgem situações ou conflitos durante a aula. Concordamos com as autoras e entendemos que o planejamento das aulas é importante para o estudo de qualquer tema. É preciso que os marcadores sejam entendidos como saberes curriculares e, dessa forma, devem ser problematizados a partir de um planejamento, com a seleção de metodologias de ensino e recursos coerentes com a intencionalidade estabelecida. Entretanto, o fato de planejar não impede que se discuta a temática em aulas que não foram previamente preparadas com tal finalidade. Mesmo em contextos não planejados, é sempre importante discutir os marcadores, especialmente em situações de discriminação, como é realizado na prática de Vitória e Luz.

Todas as/os docentes participantes afirmam que os marcadores sociais da diferença aparecem de forma explícita no projeto político-pedagógico (PPP) das instituições escolares. Marcos e Laura argumentam que a temática é um dos pilares principais no projeto implementado nas escolas em que trabalham, corroborando os ideais da BNCC (Brasil, 2018).

*A gente tem aqui, no nosso PPT do departamento de Educação Física, justamente os olhares para os marcadores sociais como algo central. A gente tem aí um documento e aí a gente tenta, de uma maneira ou outra, trazer isso ao máximo possível nas nossas práticas. Isso! Aparece de maneira bem demarcada e é uma preocupação desse departamento. (Marcos).*

*Ela é parte do PDI, do Plano de Desenvolvimento Institucional, de todos os Institutos Federais de SP, não só do meu campus especificamente. (Laura).*

Em contrapartida, Vitória, Denise e Luz nos chamam a atenção para uma outra perspectiva, na qual a temática dos marcadores sociais da diferença está no

PPP apenas por sua obrigatoriedade legal, mas o trabalho realizado não acontece a partir da organização coletiva, sendo frequentemente fruto de iniciativas e projetos individuais. Para Luz, a identidade docente tem sido um dos principais fatores para a escolha do trabalho com a temática.

*[...] muitas vezes ele aparece por conta dos componentes curriculares. Mas, no PPP essa discussão está igual eu falei. Infelizmente, ainda essa temática é muito melhor acolhida por professores, por mulheres, por negros, por indígenas, por deficientes físicos, alguns deficientes. Então, é falar com propriedade por conta de um incômodo próprio, ele aparece porque é lei, mas não existe uma discussão. (Luz).*

Assim, na perspectiva de professores e professoras participantes, os marcadores sociais são, muitas vezes, abordados como tema nas aulas, por serem parte obrigatória do currículo. É o caso das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todo currículo, que ainda não são cumpridas como deveriam (Mendonça; Freire; Miranda, 2020).

Corsino e Conceição (2016) entendem que a tematização da discriminação não deve acontecer apenas para atender uma determinação legal. Discutir esta temática deve ser

*[...] um ato de transgressão, ou seja, daquilo que a pesquisadora bell hooks apresenta como possibilidade de diálogo e transformação. Um ato que questiona as bases pelas quais se estruturou os velhos e estagnados padrões curriculares, padrões de uma prática pedagógica colonizadora incapaz de permitir as vozes daqueles/as que não se encaixam nos padrões historicamente estabelecidos como únicos possíveis. (Corsino; Conceição, 2016, p. 2).*

## Os temas abordados durante as aulas

Ao relatarem algumas de suas experiências, foi possível identificar práticas corporais selecionadas por professoras e professores. Entre elas, podemos destacar os jogos africanos e indígenas, as diferentes modalidades esportivas, a capoeira, a dança e a discussão de “brincadeiras de meninas e meninos”, como temas que perpassam as suas práticas pedagógicas, para discutir os marcadores sociais da diferença. No quadro 3, organizamos essas informações, ressaltando que a interseccionalidade está presente em muitas das práticas declaradas pelas professoras e professores; ou seja, em um mesmo tema, as professoras e professores declaram propiciar o debate e a reflexão sobre diferentes marcadores sociais.

Analisando o quadro, podemos perceber que todas/os as/os docentes declaram abordar a temática das relações étnico-raciais, assim como sete docentes declaram trabalhar com a temática gênero, enquanto a análise sobre orientação sexual e sobre relações socioeconômicas é mencionada por quatro participantes. Enfatizamos, também, que no quadro estão as informações

fornechas por eles e elas no ato da entrevista. É possível e provável que outros marcadores sejam tematizados, ainda que não tenham sido mencionados.

Quadro 3 – Temas e marcadores sociais da diferença

Marcador social da diferença	Práticas corporais - Temas	Professoras/professores
<b>Gênero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos e brincadeiras (bambolê, amarelinha, pular corda, pião)</li> <li>• Modalidades esportivas: futebol</li> <li>• Dança</li> </ul>	Márcia, Tiago, Denise, Laura, Luana, Vitória e Luz
<b>Relações étnico-raciais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades esportivas: futebol, ginástica artística, esgrima, voleibol, atletismo, atividades aquáticas, basquetebol</li> <li>• Capoeira</li> <li>• Jogos africanos e de matriz indígena (cabo de guerra, queimada, peteca)</li> <li>• Danças (danças africanas, samba, samba-rock, samba de roda, <i>breakdance</i>)</li> <li>• Inclusão de estudantes imigrantes</li> </ul>	Márcia, Tiago, Marcos, Denise, Laura, Luana, Vitória e Luz
<b>Orientação sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades esportivas: futebol, voleibol, basquetebol</li> </ul>	Marcos, Denise, Laura e Vitória
<b>Classe social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funk</li> <li>• Skate</li> <li>• Modalidades esportivas: futebol, tênis, hipismo, atletismo</li> </ul>	Tiago, Denise, Luana e Luz

Fonte: elaborado pelas autoras.

Vitória, Luana, Márcia, Luz e Denise citam a inclusão dos jogos africanos e de matriz indígena como um dos temas principais de suas aulas, para abordar as relações étnico-raciais. As professoras acreditam que esta prática, quando contextualizada, possibilita o conhecimento sobre a história desses povos, bem como o reconhecimento e a reflexão sobre a existência de diferenças culturais. Denise afirma:

*A gente, este ano, está trabalhando com o 2º ano e 3º ano tudo de matriz indígena e africana. Então, nós estamos trabalhando as danças, os jogos e brincadeiras. E aí, a gente traz a história por trás da discriminação desses povos, como foi o tratamento deles, como o Brasil foi invadido e não descoberto, como o indígena é tratado ainda hoje, o que aconteceu com a pseudolibertação deles, para onde eles foram. Até hoje em dia tem racismo, ou não, o que é naturalizado no esporte. (Denise).*



Vitória declara que, em suas aulas, 80% dos temas abordados estão relacionados com as questões de gênero e orientação sexual. Tiago, Luana e Laura afirmam que o marcador social de classe também está presente em suas discussões em sala de aula.

Nos relatos de Tiago, Denise, Laura, Luz e Marcos identificamos a intencionalidade de relacionar a análise sobre os marcadores sociais da diferença com o contexto da prática esportiva, como exemplifica o trecho da entrevista de Marcos, que destacamos a seguir:

*A gente trabalhou com atividades aquáticas. A proposta era que eles fizessem uma sequência de movimentos utilizando a natação artística. Então, eu trouxe algumas imagens para eles terem uma noção de como seriam esses movimentos e tal, e a partir disso eu trouxe para eles – “Quem aparece predominantemente nessas imagens aqui?” – Já sacaram na hora – “Puxa professor, só tem braços brancos aí, aparentemente só tem pessoas brancas e mulheres”. É interessante a gente pensar nisso – “O que vocês acham disso? O que isso demonstra?”. Eu tive um trabalhinho para tentar achar imagens de homens. Que sim, há homens que fazem a natação artística e principalmente pessoas negras, ou pessoas com outro tipo de composição corporal também. (Marcos).*

Percebemos a intencionalidade docente em estimular o diálogo com as alunas e os alunos, a partir do momento em que fazem questionamentos acerca da temática e traçam estratégias para estimular a argumentação e a problematização dos marcadores. Márcia, por exemplo, destaca o trabalho com o basquete com suas alunas e seus alunos. Luana destaca a discussão sobre o futebol.

*O que que é o basquete? (Perguntei) antes de ir fazer com eles, porque eles não tinham essa referência. E aí, eu sentei com eles, passei um vídeo de LeBron James e Michael Jordan, falando que existe uma disputa para saber quem é o melhor. “Vocês repararam que a maioria dos atletas do basquete da NBA são pretos?”. E aí eu trouxe a história de que no começo não era assim e que o primeiro atleta preto sofreu bastante. Ele não entrava para jogar ou quando entrava, jogava por pouco tempo. Enfim... fui conversando com eles, conversando... e falando o que era o racismo e aí eles começaram a trazer experiências próprias do que eles tinham sofrido e, enfim, foi uma conversa que foi indo, foi indo, foi indo... (Márcia).*

*Quando eu vou falar sobre futebol, eu vou falar sobre o salário de um jogador de futebol e de uma atleta. Então, são temas que estão presentes no dia a dia deles, que eles sabem, mas que eles não refletem. Eles não fazem essa relação. Então, por que chamam o atleta de macaco? Qual o contexto que está por trás disso? Então, eu sempre trago essas discussões para eles refletirem. (Luana).*

Laura, Luana e Luz também declaram provocar a reflexão sobre a exclusão da pessoa com deficiência. As professoras descrevem práticas realizadas com o objetivo de incluir estudantes com deficiência em suas aulas. Entretanto, as professoras não relatam discutir especificamente sobre esse marcador, nem relacionar as aulas com a realidade enfrentada pelas pessoas com deficiência em

nossa sociedade. Não há, portanto, uma discussão sobre o marcador, mas a tentativa de criar um contexto interno de inclusão dos estudantes, resultado semelhante ao encontrado em Gerdin *et al.* (2020) e Philpot *et al.* (2021).

Compreendendo as relações que sustentam a lógica de opressão que atinge os corpos e culturas em nossa sociedade e se refletem na educação escolar, em especial aqui tratada a Educação Física, Grando e Pinho (2016) nos ajudam a refletir e ver a importância de professoras e professores reconhecerem a complexidade presente na constituição social do corpo. Para as autoras,

[...] o corpo é tecido nas relações sociais históricas que constituem a sociedade brasileira, e, portanto, também se diferenciam a partir dos marcadores sociais de acesso aos bens materiais/de classe, constituição familiar, gênero e orientação sexual, idade, etnia-raça, religião entre outras dimensões socioculturais que definem as identidades de cada pessoa. Cada grupo social, conforme determinações socioeconômicas históricas e culturais produz um corpo específico a partir de educações distintas que o marcam como único, como pessoa única num determinado contexto e sociedade (Grando; Pinho, 2016, p. 26).

Grando e Pinho (2016, p. 25) afirmam que se deparam na escola com docentes que possuem uma visão “[...] estereotipada sobre as corporeidades das crianças, jovens e adultos [...]”, fortalecendo a cultura dominante. Neste estudo, contrapondo essa visão, podemos perceber professoras e professores que expressam a intencionalidade de reconhecer e discutir a diversidade de corpos em suas aulas, e que escolhem tratar da temática dos marcadores sociais da diferença como um caminho para uma educação democrática e comprometida com a justiça social.

O comprometimento com a construção dessa perspectiva vem sendo defendido já há algumas décadas (Kirk, 2019; Scoringe; Philpot; Bruce, 2021), dando origem às pedagogias críticas da Educação Física. Ainda que possamos identificar incongruências e limitações na elaboração e, principalmente, na implementação dessas pedagogias (Fitzpatrick, 2019; Meir, 2020), diante dos desafios econômicos e sociais advindos do avanço do neoliberalismo, atualmente, elas parecem cada vez mais atuais e necessárias (Kirk, 2019; Fitzpatrick, 2019; Gerdin *et al.*, 2020). As professoras e os professores que participaram desta pesquisa, a partir de seus relatos, evidenciam que, em alguma medida, esta concepção tem orientado as práticas docentes no interior da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos propostos para a pesquisa, e considerando as informações produzidas durante as entrevistas e sua posterior análise, é possível perceber que o trabalho com os marcadores sociais da diferença, inserido em uma proposta curricular, que vise a uma educação crítica e problematizadora, que promova as competências do pensamento crítico-reflexivo, é um processo complexo e dinâmico, mas que demonstra a importância de estudos constantes para a melhoria no campo da construção de um currículo de Educação Física Escolar pautado na justiça social.



Especificamente nesta pesquisa, tivemos como objetivo compreender o que leva as professoras e os professores de Educação Física a inserirem os marcadores sociais da diferença como tema de suas aulas e como buscam construir práticas pedagógicas que permitam esta inserção. A análise das declarações docentes nos permitiu compreender que a discussão desta temática é estimulada pela visão crítica de Educação Física que elas e eles possuem e pelo desejo de fazer das aulas um espaço para reflexão, a conscientização e a leitura de mundo, a fim de lutar contra as inúmeras desigualdades sociais e pela possível transformação da nossa sociedade. Esta concepção crítica foi construída a partir das experiências sociais e familiares, mas também durante a formação inicial.

Neste contexto, o professorado aqui entrevistado busca que as suas alunas e alunos sejam capazes, muito além de reconhecerem as diferenças, de se posicionar frente às dificuldades e desigualdades sociais, a partir do trabalho com os marcadores sociais da diferença. Coerentemente com suas intencionalidades, professoras e professores participantes explicitam, em seus discursos, a realização de um trabalho planejado de forma intencional, pautado na justiça curricular. Os marcadores sociais da diferença aparecem de forma explícita no projeto político-pedagógico da instituição escolar de todas as professoras e professores, embora seja possível perceber que a escolha pela abordagem da temática se dá, predominantemente, por iniciativa individual.

A priori, concluímos esta pesquisa com um sentimento e com a certeza de que as práticas pedagógicas aqui investigadas são um caminho potente para inspirar professoras e professores a refletirem e lutarem por uma Educação Física Escolar pautada na justiça social. Ao mesmo tempo, entendemos que esse trabalho tem suas limitações e que o instrumento aqui escolhido permite conhecer os significados atribuídos pelas/pelos docentes, a partir de sua própria experiência. Novos estudos serão necessários para nos aproximar da realidade em que se dá a construção curricular na escola, o que pode nos permitir compreender também como os/as estudantes participam do debate sobre os temas e quais suas perspectivas sobre o trabalho realizado por professores e professoras. De todo modo, o estudo possibilitou o surgimento de novas indagações durante o percurso aqui traçado.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Juliana Ferreira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Relações de gênero como tema das aulas de Educação Física: construção, implementação e avaliação de um projeto didático. *In*: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.) **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba: CRV, 2017. p. 131-144.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.



BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (org.). **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016. v. 11.

FARIAS, Uirá Siqueira; JANUÁRIO, Paulo Clepard; MOREIRA, Vinícius dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos. Tematizando brincadeiras da cultura indígena "com" a educação infantil: uma leitura a partir das aulas de Educação Física escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 221-235.

FILGUEIRAS, Isabel Porto *et al.* School physical education and social justice: What are we doing in Brazil? In: LAWRENCE, Stefan; HILL, Joanna; MOWATT, Rasul (ed.). **Routledge Handbook of Sport, Leisure, and Social Justice**. Abingdon: Routledge, 2024. p. 280-292.

FITZPATRICK, Katie. What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. **European Physical Education Review**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 1128-1145, 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GERDIN, Goren *et al.* Social justice pedagogies in school health and physical education-building relationships, teaching for social cohesion and addressing social inequities. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, [s. l.], v. 17, n. 18, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDO, Beleni Saléti; PINHO, Vilma Aparecida. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (org.). **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Curitiba: CRV, 2016. v. 11. p. 25-44.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria Prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KALLIO, Hanna *et al.* Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. **Journal of Advanced Nursing**, [s. l.], n. 72, v. 12, p. 2954-2965, 2016.

KIRK, David. Quis Custodiet Ipsos Custodes?: On being critical about critical pedagogy in physical education. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, e25062, 2019.

KVALE, Steiner. **Doing interviews**. [S. l.]: Sage Publications, 2007.

MEIR, David. A qualitative systematic review of critical pedagogy in Physical Education and Sport for Development: exploring a dialogical and critical future for Sport for Development pedagogy. **Sport, Education and Society**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 300-319, 2020.

MELO, Késia Maria Maximiano de; MALFITANO, Ana Paula Serrata; LOPES, Roseli Esquerdo. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 28, n. 3, p. 1061-1071, 2020.

MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-20, 2020.

PHILPOT, Rod. Critical Pedagogies in PETE: An Antipodean Perspective. **Journal of Teaching in Physical Education**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 316-332, 2015.



PHILPOT, Rod. 'Sometimes unfair is fair': New Zealand HPE teachers' perceptions of social justice. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, [s. l.], v. 1, n. 19, p. 22-40, 2023.

PHILPOT, Rod *et al.* Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies, *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 26, n.6, p.662-674, 2021. DOI: 10.1080/17408989.2020.1867715

ROCHA, Maria Celeste; OLIVEIRA, Sandra Regina Barboza; MACHADO, Thiago da Silva. Capoeira na educação infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 63-74.

SANTOS, Zélia. School as transformation space: the articulation of education, poverty and social inequality in the school curriculum. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 239-252, 2017.

SCORINGE, Aaron; PHILPOT, Rod; BRUCE, Toni. Bringing socially-critical pedagogies to life through stories. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 217-23, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; FINATTI, Victor Hugo; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Cultura das lutas na Educação Física Escolar: por uma educação politécnica no IFSP. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, p. 1-9, 2023.

### Como referenciar este artigo:

VICENTE, Mariana Dimes; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física Escolar e os marcadores sociais da diferença: perspectivas docentes. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 20, n. 01, e633002, 2026. e-ISSN: 1982-7199. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v20i1.6330>

**| Submetido em:** 02/02/2023

**| Aprovado em:** 07/10/2024

**| Publicado em:** 19/02/2026



Processamento e editoração: Equipe Editorial da REVEDUC  
Revisão: Carlos Alberto Vieira Coelho  
Tradução em inglês: Silvia Aquino e Michelle Allison Lebowe

